
Tim INGOLD, *L'Anthropologie comme éducation*

Postface d'Yves Citton, trad. de l'anglais par Maryline Pinton, Rennes,
Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2018, 122 pages

Jean-Charles Chabanne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/22062>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.22062

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2019

Pagination : 390-393

ISBN : 9782814305632

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Jean-Charles Chabanne, « Tim INGOLD, *L'Anthropologie comme éducation* », *Questions de communication* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/22062> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.22062>

Tous droits réservés

ne pouvoir perdurer que sur un mode désenchanté. La prégnance du discours de la perte interdit, on pourrait le croire, toute appréciation enthousiaste de la vitalité du littéraire, et plus particulièrement du roman, comme si, par l'effet pervers d'un chiasme inabouti, on avait préféré décréter la précarité de la littérature lors même qu'elle s'échine à témoigner de la précarité du présent » (p. 31). Cette dimension déploratoire coïncide avec la disparition d'un modèle, le grand écrivain ou « *grantécrivain* » sur lequel la littérature francophone s'est appuyée pendant fort longtemps, en même temps que la figure de l'écrivain autodidacte aux milles vies professionnelles préalables à tout projet d'écriture littéraire qu'elles vont venir nourrir et informer.

Isolant un moment de bascule dans la littérature québécoise comme dans la littérature française au début des années 1980, les principaux commentateurs perçoivent un retour en grâce du récit en littérature à cette période précise, période qu'Andrée Mercier analyse avec pertinence dans le chapitre 3 (pp. 85-108) : « Les exemples d'auteurs qui, comme Alain Robbe-Grillet et Philippe Sollers, ont renoué avec une forme de narration plus lisible intéressent donc beaucoup, puisqu'ils obligent à se détacher d'une stricte logique d'écart générationnel et permettent de montrer qu'"au lieu de récuser les codes de la représentation comme dans les années 1960, le romancier cherche à les pervertir en les faisant jouer les uns comme les autres (Rabaté, 1998, p. 103). Le récit contemporain tiendrait donc une part de sa valeur de cette conscience moderne, dégagée toutefois de substrats idéologiques trop affirmés et exclusifs » (p. 88).

En France, dans les années 2000, l'attribution du prix Goncourt à Pascal Quignard pour le remarquable *Les Ombres errantes*, premier tome d'une longue série intitulé *Dernier royaume* et qui se compose d'une succession d'aphorismes, de courtes pensées et réflexions juxtaposées, sans liant ni cohérence et cohésion textuelle a provoqué beaucoup de remous. Cela manifeste indirectement un retour en grâce de l'écriture romanesque et une volonté de lire et de voir publier des romans plus romanesques, comme ceux que l'on appelle communément des « *page turners* », des romans que l'on prend plaisir à dévorer; pris que l'on est dans la dynamique romanesque et dans le souffle de l'intrigue. Cependant, et Andrée Mercier le donne à voir avec clairvoyance, « si le règne du narratif s'exerce aussi bien en France qu'au Québec, c'est donc avec le roman mais aussi sans lui, car si la production romanesque domine sans conteste le champ littéraire, elle ne saurait recouvrir pour autant tous les possibles narratifs ni assouvir à elle seule le désir du récit » (p. 108).

Dans le dixième et dernier chapitre (pp. 317-356) Robert Dion s'intéresse aux œuvres romanesques qui s'attachent à explorer les zones d'ombre de l'Histoire comme celles d'Annie Ernaux, de Pierre Bergounioux, de Pierre Michon, de Michel Quint dans *Effroyables jardins*, à en fouiller les non-dits et l'implicite, très souvent à la faveur de fresques dépeignant la vie d'une famille à travers l'histoire d'une société et d'un pays : « il apparaît au total que, pour l'auteur contemporain, le problème se situe précisément dans l'élaboration d'une manière inédite de répondre aux insistantes questions que soulèvent l'histoire et la mémoire (collectives et personnelles) en ne renonçant ni aux lumières que recèlent les procédés traditionnels de la fiction, ni aux gains qu'a permis l'intégration des modèles historiques. C'est ainsi que les œuvres actuelles peuvent parvenir à élaborer une rhétorique spécifique forte, qui laisse résonner les harmoniques de la conjoncture, du possible, et qui, en même temps, fasse entendre le grondement des circonstances réelles telles que les circonscrivent et les conservent le témoignage oral ou la trace écrite » (p. 356).

Dans la conclusion de l'ouvrage (pp. 357-374), les deux codirecteurs rappellent que, pour eux, le contemporain coïncide avec des « pratiques, des questions, des valeurs et des explorations spécifiques sans pour autant échapper à sa signification première, celle d'un "maintenant" voué à disparaître au profit d'un nouveau présent. Dès lors, si on ne peut douter que la cohérence des deux sens du terme obligera bientôt à leur substituer de nouveaux synonymes dans un sens ou dans l'autre (actuel, extrême contemporain, post contemporain ?), il n'en demeure pas moins que la force du contemporain est de nous inviter, encore et toujours, à penser le rôle et les moyens de la littérature » (p. 374). Un livre sur le contemporain, qui n'en finira pas – à n'en pas douter – de questionner et de ravir les amateurs de littérature et toutes celles et ceux qui souhaitent poser sur leur monde et la temporalité un regard critique construit.

Alexandre Eyries

Cimeos, université de Bourgogne Franche-Comté,

F-25000

alex.eyries[at]yahoo.fr

Tim Ingold, *L'Anthropologie comme éducation*

Postface d'Yves Citton, trad. de l'anglais par Maryline Pinton, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2018, 122 pages

Tim Ingold est un anthropologue réputé dont l'œuvre originale, selon la postface d'Yves Citton, peut inspirer « aussi bien les littéraires, les artistes, les philosophes, les

sociologues et les pédagogues, autant que les dissidents universitaires et les militants écologistes » (p. 101). On y ajoutera les chercheurs en sciences de l'information et de la communication. Tim Ingold est titulaire de la chaire d'anthropologie sociale à l'université d'Aberdeen. Après avoir étudié les peuples Saami en Laponie, il a écrit sur l'environnement, la technologie, les animaux en société, l'écologie et la théorie de l'évolution. Ses principaux ouvrages sont : *Tools, Language and Cognition in Human Evolution* (Cambridge, Cambridge University Press, 1993), *Une brève histoire des lignes* (trad. de l'anglais par Sophie Renaut, Bruxelles, Éd. Zones sensibles, 2011 [2007]), *Marcher avec les dragons* (trad. de l'anglais par Pierre Madelin, Bruxelles, Éd. Zones sensibles, 2013 [1992-2013]), *Le Dédale et le labyrinthe. La marche et l'éducation de l'attention* (Paris, Éd. de l'École supérieure d'art de l'agglomération d'Annecy, 2015) et *The life of Lines* (Abingdon, Routledge, 2015). Sur tous ces sujets, il défend une conception propre de l'anthropologie comme méthode, épistémologie, politique, éthique – et donc, dans le présent ouvrage, mais aussi comme fondement d'une philosophie de l'éducation.

Un de ses derniers ouvrages est le passionnant *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* (Abingdon, Routledge, 2013) traduit aux éditions Dehors en 2017 sous le titre *Faire. Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Il rend compte d'une recherche financée par un ERC-Advanced Grant sous le titre *Knowing From the Inside*, que Tim Ingold présente lui-même dans la préface du présent ouvrage : « L'ambition principale de ce projet est de reconfigurer la relation entre les pratiques d'enquête et le savoir auquel elles donnent lieu, en élaborant et en testant diverses procédures pour faire germer le savoir (knowledge) à partir d'interactions directes, pratiques et factuelles avec les personnes et les choses qui nous entourent. Ce moyen d'apprendre, en étudiant avec les choses et les personnes au lieu d'étudier simplement les choses et les personnes, est pour nous le dénominateur commun entre l'anthropologie, les pratiques artistiques et les disciplines de l'architecture et du design. [...] L'une de ses plus grandes réalisations à ce jour est d'avoir souligné les implications de notre approche dans la théorie et la pratique de l'éducation » (p. 11). *L'Anthropologie comme éducation*, rédigé à partir de quatre conférences « John Dewey » prononcées en février 2016 à l'invitation du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique de l'université de Rennes 2, peut donc être lu comme le prolongement de *Faire*.

Tim Ingold défend une certaine définition de l'anthropologie qu'il propose de mettre en parallèle avec l'éducation : « Mon approche va à l'encontre

de la désignation courante de l'anthropologie sous le nom d'ethnographie et de la supposition que le travail des anthropologues consiste à étudier les autres et leurs univers. Ce qui rapproche l'anthropologie de l'éducation, plus que de l'ethnographie, à mon sens, c'est que nous n'étudions pas les autres mais avec les autres. Or j'ai constaté, pour avoir étudié avec les autres, ou en étudiant avec les autres, que les autres viennent étudier avec nous » (p. 10).

L'ouvrage est formé de quatre chapitres reprenant les titres des quatre conférences prononcées à Rennes. Le propos de l'auteur est de commenter John Dewey, tout en ne s'y limitant pas : au fil de l'ouvrage Tim Ingold multiplie les références à d'autres auteurs. Le chapitre I « Contre la transmission » engage le fer contre une conception de l'éducation qui la définirait uniquement comme une « transmission d'information » ; il propose de la définir comme une « ouverture aux choses et aux mondes », un « mode d'attention » (p. 14), jouant sur le double sens des mots anglais signifiant être attentif (*to attend*) et être attentionné. Il reprend la redéfinition que donne John Dewey de la *communication*, qu'il n'assimile pas à la transmission mais à la mise en commun, la production et le partage d'un commun (*commoning*) (p. 16). Ainsi Tim Ingold s'oppose-t-il à un paradigme *généalogiste* qui est, selon lui, commun à la biologie de l'hérédité (il a publié sur le sujet : *Lines: A Brief History* [Abingdon, Routledge, 2007] ; *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description* [Abingdon, Routledge, 2011]), à une certaine conception de l'ethnologie où l'héritage est un concept central, à une psychologie de l'apprentissage réduite à un processus par lequel « des informations décontextualisées, spécifiant les formes de la vie culturelle, se copient entre le maître et l'élève » (p. 20). « Ce modèle substitue la copie des traits culturels analogues à la copie des traits génétiques [...] ; l'imitation est à la culture ce que la répllication est aux gènes » (p. 21).

Par exemple, l'anthropologue reprend la recette de cuisine donné par Dan Sperber, qui selon ce dernier contiendrait dans sa forme écrite la totalité de ce qui serait à « transmettre » ; pour Tim Ingold, seul le partage de l'expérience, dans une cuisine réelle, aux prises avec des instruments et des matériaux réels, permet au programme « recette » d'être partagé. Il apporte ici une analyse particulière féconde de la recette comme récit (et du récit comme recette) qui devrait intéresser les narratologues : le récit ne contient pas l'expérience, comme la recette ne contient pas le savoir, mais ils la balisent, « à l'image des pancartes dans un paysage » (*landscape*). Il propose la notion de *taskscape*, pour

rendre compte de ce « voyage à travers un champ de tâches associées » (p. 24). « Loin d'être livrée avec tout son sens explicite, la signification des histoires, tout comme la signification des consignes du livre de recettes, doit être trouvée par celui qui l'écoute, en établissant des correspondances avec sa propre expérience et ses histoires de vie » (p. 25). Il affirme que « le premier lieu d'éducation n'est pas celui de la pédagogie » [auquel il donne le sens de science et technique de transmission de connaissances], mais de la « pratique participative »... Ce qui renvoie évidemment à une certaine histoire critique de l'éducation.

Le second chapitre reprend le concept d'*attention* dans les sens multiples que nous avons relevés. Pour illustrer ce concept, Tim Ingold reprend ses propos sur la marche, précisément d'une « pensée en marchant » et non pas « pendant la marche », d'une pensée parce qu'il y a marche (p. 36). Ainsi oppose-t-il deux triplets de concepts : *volonté, agentivité et intentionnalité* vs *habitude, agencement et attentionnalité*. « Partir du principe d'habitude [dans le sens ouvert de John Dewey] au lieu de celui de volonté, c'est reconnaître que la conscience est avant tout une conscience *avec* et non une conscience *de* » (p. 39). Il définit l'*attentionnalité* en lien avec le concept de *soin* (*care*) et d'*aspiration* (traduction ici de : *longing*). Le premier concept renvoie à l'attention définie comme être attentionné : « Pour prendre soin des autres, nous devons leur faire une place dans notre présence pour pouvoir, à notre tour, être présents pour eux » (p. 41) ; de son côté, « l'aspiration [*longing*] réunit les activités du souvenir et de l'imagination », soit une sensibilité à l'*agencement* du monde qui offre ses « prises » (*affordances*). Tim Ingold se réfère ici autant à Jan Masschelein qu'à James Gibson. Du premier, il retient la redéfinition de l'éducation comme é-ducation (*ex-ducere*) : non pas conduire de l'extérieur, mais au contraire « faire sortir dans le monde » (p. 43). Du second, il retient que « nous arrivons à connaître notre environnement [notre *taskscape*], non pas en le regardant, ni en vérifiant mentalement que nos représentations correspondent à ce qu'observent nos sens, mais en nous *déplaçant* en son sein, par exemple en marchant » (p. 45). Ce programme définit ce que Gert Biesta appelle une « éducation faible », opposée à une éducation forte qui s'appuie sur un programme prédéfini et décontextualisé. « L'éducation au sens d'*ex-ducere* pousse à s'exposer et non à s'immuniser, elle nous rend vulnérables et non puissants, mais en parallèle, elle valorise la vérité et la sagesse plus que les connaissances » (p. 49).

Le chapitre III développe cette conception d'une « Éducation en mineur », que l'auteur reprend de l'opposition faite par Gilles Deleuze et Félix Guattari entre sciences « en majeur » et « en mineur ». Dans

le domaine de l'éducation, elle repose sur le refus de la réduire à la seule « compréhension », fondé sur la connaissance (*understanding*) pour valoriser le partage du commun (*undercommoning*), lui-même fondé sur l'attention (p. 52). Elle passe par l'« expérimentation patiente » reprise d'Erin Manning qui laisse « aux choses le temps de venir à la présence à leur rythme » (p. 56). Ainsi une autre des images fortes de Tim Ingold oppose-t-elle l'action de scier du bois à celle de le fendre habilement selon ses lignes : scier est une technique, mais pas un *savoir-faire* (*skill*, concept central pour lui) : « Ne pas imposer une forme extérieure sur une matière docile, mais trouver la fibre des choses et la travailler dans un but évolutif » (p. 57). « C'est pourquoi les études ne peuvent se résumer à l'application d'une méthode » (p. 62), mais revenir à la définition de l'étude chez John Dewey dont il tire trois principes éducatifs : elle s'inscrit dans la durée, elle est « patiente » ; elle est collective, appuyée sur le partage des *communs* ; elle est une suspension des déterminations et des contraintes, au sens de la *skholé* (p. 65). Cela concerne donc aussi l'enseignant, et l'auteur se réfère autant à Daniel Pennac qu'à Jacques Rancière ou Gert Biesta : « Apprendre de quelqu'un est une expérience tout à fait différente de l'expérience de se voir enseigné par quelqu'un » (p. 68). Ici, Tim Ingold engage une vive critique des pédagogies universitaires présentées comme innovantes qui entendent remplacer la relation éducative par des environnements d'apprentissage (*learning environments*) qui laisseraient l'étudiant face à des machines à enseigner. Si l'enseignant doit changer sa position en regard de l'apprenant pour partager avec lui le parcours dans les *taskscape*s, ce n'est pas pour s'en retirer radicalement : « L'étude est une production et non une consommation [...] Elle réunit les élèves et les enseignants tous autour de la table, plutôt que de les isoler. Elle exige des élèves comme des enseignants de s'investir, en termes d'attention et de réactivité, plutôt que de se cacher derrière les technologies de transmission. L'étude se déroule selon un processus de perpétuel recommencement, au lieu de viser la réalisation de fins prédéfinies. Elle consiste à générer des intérêts en commun [*commoning*]. [...] L'étude est une transformation et non une formation » (pp. 71-72).

Le chapitre IV poursuit ce qui est, on le voit, une critique de certaines évolutions contemporaines de l'université, considérées comme des progrès. L'auteur reprend ce qu'il avait entrepris dans *Faire* pour comparer l'anthropologie avec d'autres pratiques, parmi lesquelles l'art, auquel il ajoute l'éducation. Il propose de revenir à ce que l'anthropologie apporte à une conception de l'université comme lieu d'étude, au lieu d'être lieu de production d'agents formatés. Selon lui, quatre principes sont

communs aux conceptions de l'université, de l'éducation et de l'anthropologie (et de l'art) qu'il défend. L'université doit permettre une forme d'enquête définie comme « généreuse, ouverte, comparative et critique », sur les mêmes principes de la démarche anthropologique qui est généreuse « par ce qu'elle porte son attention sur, et répond à, ce que font et disent les autres » ; qui est ouverte (*open-ended*) parce que « son but n'est pas d'arriver à des solutions finales [...] mais plutôt de révéler le chemin le long duquel elle peut se prolonger » ; qui est comparative, car « aucun chemin n'est déjà tracé comme étant le seul qui soit "naturel" » (p. 73) ; et qui est critique « parce que nous ne pouvons pas nous satisfaire des choses telles qu'elles sont » (*ibid.*). Tim Ingold reprend pour sa démonstration ce qui peut être retiré de la pratique de l'observation participante, qui pour lui est une attention portée en priorité non à la description venue d'en haut ou d'ailleurs, mais au partage de l'*undercommons*. Cela demande le temps long (p. 75) et « observer avec ou depuis [qui] n'est pas objectiver [mais] s'ouvrir (*to attend*) aux personnes et aux choses et apprendre d'elles » (p. 76). Il propose de considérer qu'ainsi définie, « l'anthropologie est une *pratique* de l'éducation ». « Comme l'école, au sens faible de la *skholè*, le terrain est un espace social (*an undercommons*) nourri par des gestes mineurs. Le travail de terrain n'est pas l'application d'une méthode pour obtenir des résultats, mais la pratique d'une expérimentation patiente qui transforme chaque réponse en une question » (p. 79). Revenant sur une des thèses de *Faire* (2013), il propose aussi de comparer l'anthropologie (et donc l'éducation) à certaines pratiques artistiques, dans un passage qui est à lui seul un résumé du présent ouvrage : « Selon moi, un art anthropologique se caractérise, comme l'anthropologie elle-même, par la générosité, l'ouverture, la comparaison et la critique. L'art est curieux mais pas interrogateur et suscite un questionnement sans exiger de réponse. Il est attentionnel et non porté par des intentions préalables, modestement expérimental et non ouvertement transgressif, critique sans se limiter à une critique. Il utilise des forces qui donnent naissance à des idées et à des objets sans chercher à exprimer ce qui existe déjà : l'art qui est anthropologique conçoit sans être conceptuel. Cet art requiert soin [*care*] et aspiration [*longing*] ; il permet au savoir de se développer de l'intérieur de l'être jusqu'aux correspondances de la vie. C'est pour cela que des activités comme la marche, le dessin, la calligraphie, la musique instrumentale, la danse et d'autres façons de créer et de travailler avec des matériaux, des activités qui tendent à être confinées à l'extrémité "manuelle" (*craft*) sont à mes yeux exemplaires. Les artistes qui pratiquent ces arts sont, selon moi, très proches de la véritable anthropologie, même s'ils ne présentent pas consciemment leur travail comme tel » (p. 81).

C'est une des originalités de Tim Ingold que de proposer ce parallèle provocateur et éclairant, où sa définition de l'anthropologie comme éducation fait de la démarche anthropologique une philosophie et une pratique pour l'éducation, au point que, dans un passage comme le suivant, on peut aisément remplacer le mot « anthropologie » par le mot « éducation » et « ethnographie » par le mot « technologie de l'apprentissage » sans en altérer la pertinence : « L'ethnographie est précisément à l'anthropologie ce que l'histoire et la critique sont à l'art : son bourreau. J'ai affirmé au contraire que la promesse de l'anthropologie est de donner vie aux autres, de les amener dans le champ de notre attention de façon à ce qu'à notre tour nous puissions correspondre avec eux. Une œuvre d'art peut être anthropologique dans la mesure où cette promesse est tenue : si elle sert à mettre les autres en avant (*foreground*), dans toute la plénitude de leur présence, à les mettre "sur la table", à les libérer des déterminations des buts et objectifs. L'art qui est anthropologique permet aux choses d'être *elles-mêmes* » (p. 83). On comprend que les perspectives ouvertes par l'auteur engagent une redéfinition même de la science (y compris donc des sciences et techniques de l'enseigner, les *learning sciences*) au profit d'une conception *attentive* et *attentionnée* : « Les mains et l'esprit des scientifiques, à l'instar des artistes ou des artisans, absorbent dans leur façon de travailler une acuité perceptuelle sensible aux matériaux sur lesquels se porte leur attention, et si ces matériaux varient, il en va de même de l'expérience résultant de la correspondance avec eux » (p. 87). Pour Tim Ingold, « la recherche est donc la quête de la vérité par la pratique de la curiosité et du soin » (p. 88, souligné par l'auteur), qui définit une certaine conception de l'éducation tout autant qu'il définit une certaine conception de la recherche et de l'université. C'est à cette université qu'il consacre ses dernières pages, la redéfinissant comme une *multiversité*.

Jean-Charles Chabanne

IFÉ, ENS de Lyon, F-69007

ECP, université Lumière Lyon 2

jean-charles.chabanne[at]ens-lyon.fr

François JULLIEN, *Entrer dans une pensée ou Des possibles de l'esprit. Suivi de L'Écart et l'entre*

Paris, Gallimard, coll. Folio essais, 2018, 256 pages

C'est en se proposant de fournir des clés pour « entrer dans la pensée chinoise » que François Jullien réalise qu'il est rare de se poser cette question et que le philosophe peut être démuné sur une démarche qui met sa posture en réflexivité. L'ouvrage de 2011